

LA DIMENSIÓN DE LA EMOTIVIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: APORTES Y DESAFÍOS TEÓRICOS Y EMPÍRICOS EN LOS ESTUDIOS SOBRE VIOLENCIA Y SUBJETIVIDAD SOCIAL

Carina V. Kaplan, Universidad Nacional de La Plata

Pablo di Napoli, Universidad Nacional de La Plata

La construcción de la mirada social sobre las juventudes

Desde una perspectiva de largo alcance, los jóvenes han sido atravesados por su condición de subalternidad. Una nota característica de esta condición es la asociación entre juventud, peligrosidad y delincuencia, la que no es nueva sino que necesita ser analizada procesualmente en el sentido de dar cuenta de las transformaciones estructurales de las sociedades contemporáneas y de los cambios en la subjetividad.

En su argumentación sobre la historia de la violencia, que a nuestro entender puede ser leído como la historia de la violencia hacia los jóvenes, Muchembled (2010) demuestra de qué modo en Occidente, en el paso del siglo XVIII al XIX, la delincuencia juvenil cobra importancia como problema social. La violencia delictual juvenil se instaura como una categoría social con una matriz clasista. Muchembled (2010) señala que con el tiempo "... la práctica judicial se carga de connotaciones peyorativas que contraponen claramente al chiquillo maleado de extracción obrera con el niño, inocente y puro, perteneciente a las clases medias o superiores" (p. 350). Se instaura así un separador social que permite distinguir la paja del trigo: por un lado existe la juventud dorada, que transita dócilmente por la pubertad, y, por el otro, están los jóvenes de sectores subalternos que continúan peleándose con navajas y serán calificados como salvajes, vulgares y ramplones. (Kaplan, 2012)

En nuestro país, esta mirada social estigmatizante sobre los jóvenes puede rastrearse hasta fines del siglo XIX, con un importante auge a principio del siglo XX, la cual se nutrió de

los enfoques criminológicos que se asentaban en los paradigmas deterministas biologicistas. Tal como señala Claudia Bracchi (2009) tanto la aparición de artículos titulados “Los menores delincuentes y la acción preventiva de la escuela primaria” en la Revista Anales de la Educación como la antigua ley de Patronato de Menores promulgada en 1919, por poner dos casos históricos, dan cuenta de la vigencia de un tipo de discurso de época a la vez que muestra el papel otorgado a la educación básica.

El empleo de un lenguaje penal transforma profundamente la mirada colectiva sobre la infancia y el período de transición hacia la vida adulta. La imagen de brutalidad excesiva que había predominado para todos, se irá haciendo más selectiva y se imputará a una minoría, en general los varones, juzgada como “anormal” que se abandona a los golpes y a las lesiones y, a la que se le atribuyen homicidios. En efecto, las distinciones y taxonomías sociales operan comparando individuos y grupos, por distancia o proximidad simbólica, estableciendo parámetros de normalización.

En términos de Goffman (2006), ser adolescente se transforma así en una categoría estigmatizante, esto es, portadora de un atributo concebido como intrínseco que tiene la cualidad de vergonzante y amenazador. Las propiedades simbólicas asignadas a su identidad social, y que los torna distintivos, se vinculan al desenfreno.

El efecto creencia debe su eficacia simbólica al hecho de adjudicar la rebeldía a los jóvenes trasmutándola en un rasgo esencial negativo de este grupo social.

Podemos afirmar, entonces, que el discurso y la imagen de lo juvenil subalterno como delincuencial tienen raíces profundas en nuestra matriz social. En la actualidad estos discursos contribuyen a producir un sentido común penalizante siendo también reafirmados bajos los postulados de la ciencia en ciertos ámbitos académicos. (Kaplan, 2012)

La vigencia de esta caracterización sobre los jóvenes se puede observar, por ejemplo, si tomamos dos preguntas de una encuesta de opinión pública realizada por Latinobarómetro en 2008. En Latinoamérica, el 67% de los encuestados expresó estar de acuerdo o muy de acuerdo en que la policía es más propensa a detener a un joven que a un adulto (Gráfico 1)¹. Esta cifra refleja el nivel de desconfianza que las fuerzas de seguridad tienen hacia los jóvenes. Ellos son los sospechados de ser partícipes o culpables de los disturbios, actividades ilegales o hechos de violencia que perturban el orden social.

Gráfico 1²: Grado de acuerdo/desacuerdo respecto de la afirmación de que la policía es más propensa a detener a un joven que a un adulto según país (Año 2008)

1 En los gráficos 1 y 2 se comparan los datos de Argentina con los países que mayores índices de violencia juvenil registran según el informe del Mapa de la violencia (Waiselfisz, 2008)

2 El número total es de encuestados para cada país es de: 1105 para Argentina, 1131 para Brasil, 1130 Colombia, 946 para el salvador, 846 para Guatemala y 1155 para Venezuela. La base total de encuestados fue de 18682 para Latinoamérica.

falta tabla no importó desde word

Respecto de la segunda pregunta sobre la evaluación de los jóvenes como pacíficos o violentos, el 50% de los encuestados latinoamericanos consideran a los jóvenes como violentos o muy violentos, mientras que solo el 18,2% los perciben como pacíficos o muy pacíficos (Gráfico 2).

Gráfico 2³⁴: Evaluación sobre los jóvenes como pacíficos o violentos según país (2008)

falta tabla no importó desde word

3 Como se señala en el gráfico la pregunta original se basó en una escala valorativa sumatoria. Nosotros hemos reagrupado las respuestas en una escala tipo Likert donde 1 y 2 son "muy pacíficos", 3 y 4 son "pacíficos", 5 y 6 son "ni violentos ni pacíficos", 7 y 8 son "violentos" y 9 y 10 son "muy violentos".

4 El número total es de encuestados para cada país es de: 1192 para Argentina, 1186 para Brasil, 1187 Colombia, 992 para el salvador, 956 para Guatemala y 1198 para Venezuela. La base total de encuestados fue de 19923 para Latinoamérica.

Para el caso argentino la opinión negativa respecto de los jóvenes en ambas preguntas supera al promedio latinoamericano. El 74,3% de los encuestados dijeron estar de acuerdo o muy de acuerdo en que la policía era más propensa a detener a personas jóvenes que a adultos. Asimismo, el 64,5% de los encuestados calificaron a los jóvenes argentinos como violentos o muy violentos.

El miedo extensivo a que los jóvenes cometan delitos no se condice con los hechos y estadísticas pero sí prevalece como eje para justificar la mirada social de peligrosidad, quedando asociada la condición de ciertos grupos de jóvenes a la propensión al delito.

En nuestros tiempos, podemos constatar que el discurso de sentido común, en particular el que intentan imponer como natural los medios de comunicación hegemónicos, crean y recrean una forma de sensibilidad específica frente a la problemática de la violencia donde los jóvenes se muestran como peligrosos y la escuela resulta bajo un manto de sospecha (Brener, 2009). La operación discursiva reduccionista asocia mecánicamente a la violencia con el delito y, una vez más, hace blanco de la responsabilidad a los jóvenes quienes, escolarizados o no, son nominados como sujetos amenazantes. Aparecen como los transgresores que sobrepasan los umbrales de tolerancia que supuestamente asumimos como sociedad. El miedo a los jóvenes es uno de los efectos simbólicos de esta adjetivación como sujetos peligrosos. (Kaplan, 2012)

Es preciso considerar que existe un mecanismo de dominación simbólica que establece una doxa penalizante que se traduce en prácticas de intolerancia y estigmatización hacia los jóvenes y que tiene una de sus expresiones más brutales en el par taxonómico violento-pobre. Generando una suerte de discurso racista sobre los jóvenes atravesados por la condición de marginalidad y subalternidad (Kaplan, 2011a)

Transgredir no es sinónimo de delinquir; aunque así quiera mostrarse desde cierto discurso penalizante⁵ o sentido de la *doxa* que homologa cualquier comportamiento tipificado como inadecuado a un acto de violencia delictual y que sostiene que debe ser penalizado disociando de este modo, las causas (sociales) de las consecuencias (individuales y grupales) evitando todo tipo de comprensión de las circunstancias y los procesos que originaron y devinieron en dicho acto de rebeldía u oposición.

Enfatizamos que las desigualdades en sociedades capitalistas excluyentes y deshumanizadas no radican en última instancia ni en "la genética" ni en los talentos heredados; su origen fundamental es preciso rastrearlo en la desigual distribución y apropiación de las condiciones materiales y simbólicas que caracterizan matricialmente a nuestras sociedades. (Kaplan, 2012)

Pero lo cierto es que la fuerza de los discursos individualizantes y auto-responsabilizado-

5 Se puede establecer una clara relación entre este tipo de discurso y el proceso de transformación ocurrido en Estados Unidos y señalado por Wacquant (2000) en su trabajo *Las cárceles de la miseria*. Allí desarrolla el pasaje desde el *Estado providencia* hacia el *Estado penitencia* en los noventa, el cual interviene con carácter punitivo sobre segmentos de la población mayoritariamente excluidos del mercado laboral y de la protección social. Para su profundización, ver Kaplan y García (2006).

res sobre la producción de la desigualdad reside en que a través de modos sutiles, pero no por ello menos eficientes, impactan sobre las formas de pensar, actuar y sentir de los sujetos, esto es, sobre las formas de la auto-conciencia.

Pierre Bourdieu (1990) a través del concepto de “racismo de la inteligencia” nos ayuda a comprender como operan ciertas formas de clasificación social eufemizada “...que tiende a transformar las diferencias de clase en diferencias de “inteligencia”, de “don”, es decir, en diferencias de naturaleza.” (pág. 202). El poder simbólico o, más precisamente, uno de los efectos productivos de estas creencias consisten en auto-excluirse de las posibilidades por falta de mérito personal. Así, las barreras simbólicas de distinción cultural se transmutan en diferencias individuales dadas según naturalezas prefijadas. Y los propios individuos y grupos se auto-excluyen subjetivamente de aquello que ya han sido excluidos objetivamente. Este proceso de auto-exclusión es mediado, nunca mecánico ni lineal, pero suficientemente eficaz.

Desde el enfoque que adoptamos en nuestras investigaciones, disentimos con las perspectivas que asocian mecánicamente las violencias en la institución educativa con las del campo de la criminología vinculados a los delitos y al crimen. La noción lombrosiana del delincuente nato o de la existencia de un gen de la delincuencia, atraviesa muchos de los análisis sobre los pretendidos sujetos violentos. Estos enfoques portan una mirada de desconfianza hacia los jóvenes y alumnos argumentando sobre su peligrosidad y, por consiguiente, de los cuales habría que resguardarse o protegerse. La estigmatización y criminalización de aquellos, son los fenómenos que intentamos comprender con nuestros análisis empíricos haciendo foco en los procesos de construcción de la subjetividad social.

Ahora bien, junto con el “letargo dóxico”, en los términos de Bourdieu (1999), que sostiene la creencia de que los jóvenes subalternos son peligrosos, existen fuerzas contrarias que generan un contrapeso simbólico. Por ello, en momentos de alta selectividad y exclusión social, no es de extrañarnos que el péndulo se incline a favor de la demonización de los jóvenes y, al mismo tiempo, o precisamente por ello, que se desplieguen prácticas de rebeldías juveniles.

En definitiva, lo que estamos queriendo enfatizar es el hecho de que consideramos que tiene importancia el asumir que hay tensiones y contradicciones en las visiones que se construyen sobre los jóvenes porque son parte de una arena de lucha simbólica y, por consiguiente, se encuentran atravesadas por equilibrios de poder cambiante, por fuerzas de conservación y de subversión. Percibirlos como peligrosos es una visión dominante, que posee eficacia simbólica, pero no la única. Por la condición de formar parte del orden dominante suele imponerse con la fuerza simbólica que le confiere ese mecanismo. A su vez, como todo poder genera formas de contra-poder.

En todo caso, el que los propios jóvenes subalternos se estigmaticen entre ellos, tal como hemos observado en nuestros estudios con jóvenes escolarizados, puede ser explicado, en parte, como consecuencia de la energía simbólica de las formas estructurantes y profundas de la división social. La eficacia consiste en atribuirse la negativización a sí mismos y/o su propio grupo, género, etnia y clase.

Los jóvenes parece internalizar en su biografía social y en el encuentro con los otros categorías estigmatizantes y asignarse dicha cualidad y un sentimiento de vergüenza y de auto-humillación. (Kaplan, 2011b)

La emotividad como dimensión de análisis

Retomando pensamientos de autores como Norbert Elias, Pierre Bourdieu y Michel Wiewiorka, principalmente, y afirmándonos sobre la producción académica del grupo de investigación, se puede presumir que la experiencia emocional vinculada a un vacío existencial o el sentimiento de la falta de respeto y de reconocimiento, sumadas a la desesperanza en torno de la perspectiva futura de vida, constituyen una fuente de violencia. (Kaplan, 2011c).

Las emociones han estado presente a lo largo de la historia de las ciencias sociales sin embargo, es necesario aclarar que la realidad emocional ha ocupado un lugar marginal dentro de la teoría social, prestándole poca atención a su tratamiento. Quizás la excepción más destacada sea el trabajo de Norbert Elias (1989) en torno al proceso de civilización y al lugar central que las emociones de vergüenza y miedo ocupan en su corpus teórico.

Bericat Alastuey (2000) señala el origen de la sociología de las emociones como subdisciplina a mediados de la década de 1970 en la academia norteamericana a partir de algunas pocas obras pioneras⁶. Podríamos decir que esta fecha se corresponde con la caída de la sociología parsoniana y el final de la *Gran Teoría*. La implosión de diversos enfoques teóricos y epistemológicos al interior de la sociología generó las condiciones de posibilidad para que las emociones se constituyan en un objeto de estudio propio.

En el terreno educativo, si bien las emociones no han sido ajenas a la teorización pedagógica y a la práctica educativa, sí estuvieron ausentes como objeto de estudio dentro del campo de la investigación socioeducativa. En los años ochenta, como destaca la socióloga francesa Montandon (1992), empieza a haber un cruce entre la sociología de la socialización escolar y el subcampo de la sociología de las emociones. Esta intersección comienza a dar cuenta del lugar de los procesos emotivos en el marco de los procesos de socialización escolar. (García & Peón, 2013)

En este marco, nos planteamos ciertos interrogantes acerca de la situación actual de los jóvenes escolarizados: ¿Qué modos de estructuración subjetiva construyen los estudiantes en su experiencia escolar? ¿Qué tipo de tensiones existe entre la condición estudiantil y la condición juvenil? ¿Qué papel ocupa la violencia en las relaciones de poder entre grupos de pares, dentro y fuera de la escuela? ¿Qué miedos perciben los jóvenes escolarizados con relación a su futuro? ¿Cómo juega la emotividad en relaciones conflictivas

6 El autor menciona tres líneas de investigación al interior del campo en base a los trabajos de tres autores: la sociología "de" la emoción representada por Kemper; la sociología "con" emociones encarnada por Hochschild; y la emoción "en" sociología expresada por Scheff.

que devienen en violencia?

Dado que se trata de un campo en consolidación, el tema de las violencias en la escuela requiere primordialmente una formulación científica del problema que permita generar una propuesta teórica para confrontar, a partir del trabajo empírico sistemático, con las tesis hegemónicas que asocian mecánicamente violencia y crimen.

Nos centramos fundamentalmente en ciertas experiencias emocionales de los jóvenes como las relaciones de humillación, la vergüenza y el miedo a morir y a quedar excluido; en función del impacto que tienen en la “socio-dinámica de la estigmatización” entre grupos de pares. El estudio figuracional *Ensayo teórico acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros* realizado por Elias (2003) en una pequeña comunidad ha inspirado gran parte de nuestro proceso de investigación al permitirnos adentrarnos en la sociodinámica del poder entre los grupos al interior del ámbito escolar y en los sentimientos y creencias grupales; precisamente porque Elias da cuenta de la figuración entre un grupo “establecido” y un grupo “marginado” basada en distribuciones diferenciales de poder que tenían su origen en los distintos grados de organización entre los individuos. A través de ciertos mecanismos de poder y control de las emociones, el grupo de los establecidos logra crear una mística de superioridad a su alrededor y excluye y estigmatiza al grupo de los marginados. (Kaplan, 2013)

Las formas de relacionarse entre los estudiantes es un factor importante que hace al clima dentro de la escuela. En su seno se despliegan relaciones de poder entre los estudiantes (que exceden al ámbito escolar) en donde la violencia adquiere un papel relevante. Inmerso en una red de interdependencias, el sujeto no actúa solo a través de su individualidad sino que también se enmarca en distintos grupos de pertenencia con los cuales se siente identificado. En esta línea, Elias (1990) sostiene que la imagen del “nosotros” forma parte de la imagen del “yo” que se pretende construir. Las experiencias y percepciones que los estudiantes construyan sobre la violencia no solo los marcará subjetivamente sino que también mediará en su relación con los otros. (di Napoli & Eyharchet, 2013)

A lo largo de los últimos 4 años hemos realizado trabajos de campo en escuelas secundarias de gestión estatal céntricas y urbano-periféricas de La Plata, provincia de Buenos Aires⁷. Allí hemos empleado diferentes técnicas de recolección de datos como observaciones de clases, recreos, entradas y salidas de la institución; entrevistas en profundidad; grupos focales y sociogramas. Esta última herramienta nos fue de suma utilidad para tener una idea preliminar del entramado de relaciones entre diferentes grupos de pares dentro del aula e incluso entre diferentes cursos. El sociograma fue un insumo tanto para

7 Estas reflexiones y resultados se enmarcan en las siguientes investigaciones de equipos bajo mi dirección: A) Proyecto de investigación 20020100100616: Los sentidos de la escuela para los jóvenes. Relaciones entre desigualdad, violencia y subjetividad, Programación Científica UBACyT 2011/2014. Resolución (CS) N° 2657/11; B) Proyecto de Investigación Plurianual 11220100100159 (PIP-CONICET): “La sensibilidad por la violencia y los sentidos de la existencia social de los jóvenes. Un estudio de las percepciones de los estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas”, Período 2011-2014. Ambos forman parte del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos dirigido por Carina Kaplan y con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

afinar los ejes de observación como para armar los grupos focales.

La entrevista en profundidad resultó un instrumento importante para rastrear las experiencias emocionales que nos fueron contando los jóvenes en base a distintas situaciones acontecidas tanto dentro como fuera de la escuela. A su vez, en los grupos focales pusimos en discusión diferentes tipos de situaciones y experiencias emocionales tratando de rastrear los diversos significados que tenían para los jóvenes.

Sentimientos de exclusión:

Los sentimientos personales y grupales de exclusión atraviesan al tipo de experiencias sociales que percibimos los sujetos en la vida social y los alumnos en la vida escolar. Ser parte del grupo o estar por fuera. He ahí una llave interpretativa poderosa. La amenaza ante la sola posibilidad de existir excluido opera como un mecanismo eficaz para la reproducción y producción de los (auto) límites simbólicos.

De los testimonios de los jóvenes escolarizados que hemos recogido, observamos que el lugar de residencia y la localización de la escuela –las villas de emergencia o los barrios más acomodados– constituyen indicios fuertes en la percepción y clasificación del otro. Se trata de un territorio físico a la vez que un lugar simbólico que asocia las características materiales de habitabilidad con la identidad intrínseca de los sujetos

El lugar donde viven los jóvenes opera como un muro simbólico que divide entre un nosotros –incluidos, establecidos, enaltecidos– y un ellos –excluidos, forasteros, disminuidos– anticipatorios de prácticas y comportamientos sociales. Los modos de comportamiento y cualquier cualidad del individuo o de un grupo no son distinciones innatas sino que representan una diferencia, una separación, una división, un rasgo distintivo, siempre como propiedades relacionales. Mencionemos que el valor social que se asigna a los individuos y grupos está en íntima relación con la estructura de las posiciones y oportunidades sociales. La producción de la autoestima social, el sentimiento de identidad y la auto-valía de individuos y grupos son unas de las funciones simbólicas con mayor efecto social. (Kaplan, 2013)

El miedo a morir:

Un modo de abrir un espacio de libertad a través de las posibilidades simbólicas, y escuchando las vivencias de los jóvenes que entrevistamos, parece estar ligado a la producción o previsión de una utopía, un proyecto, un programa a futuro. Precisamente, la posibilidad o imposibilidad de representarse un futuro que dé sentido a la propia existencia individual y colectiva de los jóvenes es una vía para interpretar ciertos comportamientos sociales asociados a la violencia, que tienden a condenarse sin más, desconociendo su génesis social.

Los jóvenes tienen sus propias angustias y temores que hablan de nosotros como sociedad. Los jóvenes escolarizados que entrevistamos tienen miedos existenciales: *"tenemos miedo a fracasar"*, *"miedo a no avanzar"*, *"miedo a no tener un trabajo que me guste"*, *"miedo a embarazarme"*.

Pero hay un miedo particular que han expresado los estudiantes entrevistados: el *"miedo a que me maten"*. El miedo a ser víctima de muerte joven es social y parece estar muy arraigado como signo generacional de nuestra época.

Elias (1987) reflexiona profundamente sobre la muerte y sobre el acto de morir, muchas veces estigmatizados como tabúes en las sociedades occidentales modernas, vistos en perspectiva de larga duración. El hecho de morir ha ido mutando en sus sentidos en cada sociedad y para cada grupo. Aquello que todos compartimos en las sociedades modernas occidentales es ese temor, construido socialmente, hacia un fenómeno que debiera vivirse como natural, derivado del vivir mismo e inevitable.

Más arriba hemos hecho referencia a los sentimientos de miedo ante la posibilidad de la exclusión; ahora, mostramos su ligazón con el miedo ante la posibilidad de morirse o ser muerto. Tal vez aquí esté una llave para poder comprender ese *"miedo a la muerte"* que quedó expresado a través de los testimonios de los estudiantes entrevistados. Al igual que frente al sentimiento de exclusión, el temor a que la muerte los atrape tempranamente se vincula a un sinsentido profundo de su existencia individual y colectiva. Conocer o prever el propio final es un conocimiento que en general se auto-percibe como indeseable, queriéndose evitar. Sin embargo, varios jóvenes parecen no poder siquiera fantasear con otro sentido a sus vidas por el acecho de la muerte joven. (Kaplan, 2013)

Relaciones de humillación:

Las relaciones de humillación constituyen otra dimensión fértil para analizar las formas de relacionarse y convivir con *el otro* que está dentro de la escuela. El par humillador-humillado no es atribuible a cualidades personales ni intrínsecas de ciertos individuos o grupos sino que está atravesado por las relaciones de poder en cada institución, cultura y sociedad. Como sostiene Elias (2003), los términos para estigmatizar a otros grupos solo resultan significativos en el contexto de unas relaciones de poder particulares.

Las formas que presenta la humillación, si bien poseen un trasfondo social y están atravesadas por las estructuras sociales más generales, adquieren su especificidad en la red de relaciones sociales que se establecen en las instituciones. (Mutchinick & Silva, 2013)

La humillación se asocia a la burla, a la ofensa, a la falta de respeto, a minimizar al otro; oponiéndose al enaltecimiento, a la exaltación, al engrandecimiento del otro. Es una emoción imbricada en el comportamiento y en la interacción social que encuentra una vía de expresión particular en el lenguaje del insulto. No obstante, la humillación no se reduce a la burla sino que encuentra otros modos de manifestación como lo son las múltiples

aristas de la exclusión. Incluso el silenciamiento, la invisibilización, se asocian al silencio que, en ocasiones, es una de las respuestas adoptadas por quienes se sienten humillados.

Lo que es primordial de la humillación es la actitud negativa que el sujeto humillado cree que tiene el otro hacia él, que involucra un sentimiento de impotencia y una mayor o menor represión para traducir ese sentimiento en una actividad violenta. (Kaplan, 2009b)

En las entrevistas se observa que las humillaciones se vinculan con la exhibición del sujeto ante un entorno frente al cual queda ridiculizado, disminuido, rebajado y/o devaluado. Decimos entonces que una característica sobresaliente de la humillación es que la misma requiere de una exposición pública. (Mutchinick & Silva, 2013)

Vergüenza:

La humillación puede ser asociada también con el sentimiento de vergüenza; de hecho en varias ocasiones los estudiantes definen la humillación como “hacerle pasar vergüenza al otro”. Johan Goudsblom (2008), retomando los aportes de Elias, reflexiona sobre la emoción de la vergüenza y afirma que ella deriva del miedo a perder los dos premios más preciados de la vida social: el respeto y el afecto. Las relaciones de humillación representan interacciones que ponen en juego la imagen de sí ante los demás y la construcción social del respeto. Como señala Martuccelli (2007), el respeto requiere necesariamente de una confirmación social. Es así como en estas modalidades de sociabilidad la presencia de terceros cobra especial relevancia. (García & Peón, 2013)

Por otra parte, dentro del campo de estudio de las emociones se reconoce que, en muchas ocasiones en donde la vergüenza tiene lugar, no se constata una práctica deliberada de otros agentes sociales que la induzcan. En este tipo de situaciones la vergüenza implica la interiorización de ciertas normas sociales y la contrastación y verificación de que no hemos actuado acorde a ellas. La mirada de los otros se ha internalizado y se ha transformado en una forma específica de autocontrol. Aquí la vergüenza se manifiesta como una emoción de autoevaluación (Nussbaum, 2006).

Esta emoción se hace visible en el cuerpo, constituyéndose este en su medio de expresión. La emoción de vergüenza se manifiesta a través de signos corporales individuales pero, antes que ello, es producto de un proceso de interiorización de experiencias de socialización en contextos sociales determinados, que marcan los límites de los impulsos emocionales y conllevan a la aparición de procesos de autocontrol de esas emociones. En la obra de Elias el proceso de individualización de los sujetos es al mismo tiempo un proceso de cambio en la estructura de restricciones (restricciones heterónomas/autónomas) acentuándose las formas de restricción propiamente autónomas. Las formas heterónomas de restricción ejercidas en la infancia proporcionan un modelo para las restricciones autónomas posteriores.

Pensamos que el estudio de la experiencia de vergüenza implica considerar aquellos as-

pectos de la experiencia escolar y social que se ligan a dicha emoción y a la vez dar cuenta en términos empíricos de las dimensiones y las formas particulares que adopta la vergüenza. (García & Peón, 2013)

Algunas de las situaciones a las que los estudiantes hicieron mención fueron: la llegada a la escuela, la relación con el grupo de pares, el “pasar al frente” y las formas orales de expresión, el participar en los actos escolares, la comunicación a los padres de sanciones y las malas calificaciones, entre otras. La mirada de los otros se constituye como uno de los puntos de intersección entre las situaciones antes mencionadas.

Ser nuevo implica lidiar con la mirada de los otros estudiantes, los establecidos. En el caso de las mujeres, la mirada de los otros, especialmente de las compañeras, los comentarios sobre lo estético, sobre el cuerpo, el pelo, la ropa, el caminar, los adornos y el maquillaje, suelen ser parte importante de las pruebas a resolver con el objeto de integrarse a un grupo. Esta tensión entre el ser visto y el pasar desapercibido atraviesa la escolaridad de los jóvenes y parecería tener como momento de expresión destacado la llegada a la escuela. Para ser reconocido se necesita de la mirada de los otros, y al mismo tiempo esta mirada es un elemento central en el sentimiento de vergüenza.

El sociólogo alemán Simmel (2008) ha desarrollado en sociología de la moda, aspectos de la emoción de vergüenza. Para el autor, esta emoción se liga al aislamiento de los sujetos, es decir cuando un sujeto es foco de la mirada de un grupo o de un colectivo y esta mirada devuelve al sujeto individualizado signos de su incongruencia. El apartarse de la generalidad, de los estándares normalizados por un grupo, de sus valores, es la fuente de dicha emoción, independientemente del signo valorativo del contenido. En la reflexión de Simmel la moda provee una forma de sociabilidad que permite escapar del sentimiento de vergüenza, porque representa una acción unificada, mostrando congruencia entre el sujeto y el grupo.

Ante la imposibilidad de controlar el sentimiento, muchas veces queda el manejo de su expresión. Es decir, los sujetos ocultan bajo una *fachada* (Goffman, 2010) algo que los avergonzaría ante los demás o bien los signos corporales propios que dan cuenta de estar avergonzados. Así, el control sobre la expresión permite ocultar de la mirada pública los sentimientos vergonzantes que experimenta el sujeto y que de ser visualizados por los otros podría redoblar o intensificar dicha emoción. (García & Peón, 2013)

Recapitulando

La experiencia escolar de los estudiantes implica la construcción de su identidad a partir de la combinación de diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar. Podemos sostener que la movilización de emociones es constitutiva de la experiencia estudiantil.

A través del análisis de los relatos de los entrevistados damos cuenta como los sentimien-

tos y experiencias forman parte de la estructura emotiva de los estudiantes, una suerte de *capital emocional* (Illouz, 2007), constituida en su trayectoria socioeducativa, a partir de la cual evalúan o emiten juicios objetivantes sobre las instituciones educativas, las autoridades, sus compañeros y ellos mismos; controlando sus emociones en concordancia con las pautas de interacción propias de cada espacio y momento educativo.

Si tenemos en cuenta que los jóvenes de hoy acarrean una historia de generaciones que han estado expuestas a procesos de exclusión, es legítimo preguntarse sobre qué sopor-tes, formas de lazo social constituyen subjetividad. El interrogante que nos cabe es acerca de cómo se construye una experiencia emocional de auto-valía social y escolar en sociedades donde los jóvenes son estigmatizados y se auto-estigmatizan.

Ser, tener, pertenecer, identificarse, imaginar(se) parecen ser elementos estructurantes de la construcción de la subjetividad.

De escuchar a los jóvenes de nuestros estudios surge el hecho de que el sentimiento de vacío existencial, la desesperanza en torno de la perspectiva de futuro, constituyen una fuente de violencia a la vez que, para quienes tenemos la misión de pensarla y abordarla, un espacio potencial de intervención socioeducativa. Afortunadamente, la escuela, bajo ciertas condiciones institucionales y micropolíticas, permite autoafirmarse como “alguien” en esta vida.

Ese sentimiento de *no ser* junto con el deseo profundo de *ser* permite interpretar los comportamientos de los jóvenes y estudiantes a la vez que pensar y revalorizar la función simbólica de la escuela.

En todo caso, el que los propios jóvenes subalternos se estigmaticen entre ellos puede ser explicado, en parte, como consecuencia de la energía simbólica de las formas estructurantes y profundas de la división social. La eficacia consiste en atribuirse la negativización a sí mismos y/o a su propio grupo, género, etnia y clase. Los jóvenes parecen internalizar en su biografía social y en el encuentro con los otros, categorías estigmatizantes y asignarse dicha cualidad y un sentimiento de vergüenza y de auto-humillación. Es importante, entonces, advertir en ellos dichos sentimientos y vivencias de inferioridad no solo en lo que dicen y hacen, sino también en la postura corporal o en el efecto de vergüenza producto de la violencia simbólica de los mecanismos y relaciones sociales de dominación, dentro o fuera de la escuela.

Bibliografía

BERICAT ALASTUEY, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers*, (62), 145-176. Recuperado el 4 de abril de 2010 de <http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/25603/25437>

BOURDIEU, P. (1990). El racismo de la inteligencia. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura* (págs. 201-

204). México: Grijalbo.

BOURDIEU, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

DI NAPOLI, P. & EYHARCHET, J. B. (2013). Ellos y nosotros. La construcción de imágenes grupales alrededor de la violencia en la educación secundaria. En Kaplan, C. V. (2013). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pág. 147-196). Buenos Aires: Miño y Dávila.

ELIAS, (1987). *La soledad de los moribundos*. México. FCE.

ELIAS, N. (1989). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid. FCE.

ELIAS, N. (1990). La sociedad de los individuos (1939). En N. Elias, *La sociedad de los individuos* (págs. 15-84). Barcelona: España.

ELIAS, N. (2003). Ensayo teórico acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*(104), 219-251.

GARCIA, S. & PEÓN, J. (2013). La emoción de vergüenza en la escuela desde el punto de vista de los estudiantes. Sentidos, regulación y gobierno. En Kaplan, C. V. (2013). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (págs.103-146). Buenos Aires: Miño y Dávila.

GOFFMAN, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

GOFFMAN E. (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires. Amorrortu.

GOUDSBLOM, J. (2008). La vergüenza como dolor social. En C. V. Kaplan (coord.). *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

ILLOUZ, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires. Katz.

KAPLAN, C. V. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

KAPLAN, C. V. (2009a). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

KAPLAN, C.V. (2009b). La humillación como emoción en la experiencia escolar. En C.V. Kaplan & V. Orce (coords.) *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador* (págs. 99-108). *Los usos de Norbert Elias*. Buenos Aires. Noveduc.

KAPLAN, C. V. (2011a). La sensibilidad por la violencia como experiencia cultural y educativa en sociedades de desigualdad. El caso de los jóvenes. *Caderno de Estudos Sociais*, 25(1), 45-52.

KAPLAN, C. V. (2011b). *Subjetividad y violencia. El punto de vista de los jóvenes*. Ponencia presentada en el XVIII Congreso Internacional de ALAS, Recife, Brasil.

KAPLAN, C. V. (2011c). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*(35), 95-103.

KAPLAN, C. V. (2012). Mirada social, exclusion simbolica y auto-estigmatización. Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria. En C. V. Kaplan, L. F. Krotsch, & V. Orce, *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil* (págs. 15-78). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

KAPLAN, C. V. (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En Kaplan, C. V. (2013). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

MUTCHINICK, A. & SILVA, V. (2013). Las relaciones de humillación y la construcción de la autoestima escolar. La mirada de los jóvenes estudiantes sobre los sentimientos de superioridad e inferioridad. En Kaplan, C. V. (2013). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (págs. 69-102). Buenos Aires: Miño y Dávila.

MARTUCCELLI, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires. Losada.

MONTANDON, C. (1992). La Socialisation des émotions: un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*. 101, 105-122.

MUCHEMBLED, R. (2010). *Una historia de la violencia. Del final de la Edad Media a la actualidad*. Buenos Aires, Paidós.

NUSSBAUM, M. C. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires. Katz.

SIMMEL, G. (2003). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona. Gedisa.

SIMMEL, G. (2008). *De la esencia de la cultura*. Buenos Aires. Prometeo.

WASELFISZ, J. J. (2008). *Mapa de la violencia: Los jóvenes en América Latina*. Red de Información Tecnológica Latino Americana, Instituto Sangari y Ministerio de Educación del Brasil. Recuperado el 29 de Marzo de 2013, de http://centroamericajoven.org/sites/default/files/MAPA_DE_LA_VIOLENCIA_2008.pdf

WIEVIORKA, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Barcelona. Gedisa.

WOUTERS, C. (2008). La civilización de las emociones: formalización e informalización. En C.V. Kaplan (coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.